

MÉTODO

Cómo realizar el apartado de método en un TFG/TFM

Dr. Marcos Gómez-Puerta, Universidad de Alicante

Derechos de autor

Cada uno de los capítulos del trabajo de fin de grado o máster (TFG/M) aporta un valor específico al conjunto del documento, y debe dotarlo de sentido y coherencia. El capítulo 4 está dedicado a una cuestión clave en un informe de investigación, que es el método. En él vamos a describir los elementos esenciales que debe contener dicho apartado en el TFG/M así como una breve introducción al método científico y los diferentes diseños de investigación. No obstante, cabe resaltar que el objetivo de este capítulo es meramente introductorio, por lo que se aconseja al alumnado la consulta de bibliografía específica en función del tipo de estudio que se esté realizando.

1. SIGNIFICADO Y APORTACIONES DEL APARTADO DE MÉTODO

Tal como describen Arnal, del Rincón y Latorre (1994) existen diferentes tipos de conocimiento entre los que se encuentran el conocimiento vulgar, el conocimiento filosófico o el conocimiento científico. Este último se distingue del resto ya que intenta ofrecer evidencias racionales y objetivas de un determinado fenómeno. Para ello, debe cumplir una serie de características entre las que se encuentran, además de la objetividad y la racionalidad, que sea contrastable, sistemático, comunicable y analítico. Por tanto, para poder alcanzar este fin se debe seguir un determinado método, que es el método científico y que describiremos a continuación.

2. EL MÉTODO CIENTÍFICO

El método científico puede basarse en un razonamiento de tipo inductivo o bien deductivo. Se diferencian en que el método deductivo parte de una teoría y posteriormente se recogen datos para aceptarla o bien refutarla. Por el contrario, el método inductivo se caracteriza por identificar leyes o teorías partiendo de hechos particulares, del estudio de fenómenos concretos. Ambos son importantes, se complementan y aportan gran valor al método científico ya que el ser humano busca conocer la realidad para obtener conocimiento (ya sean teorías, leyes...) que sean generalizables y nos permitan conocer el funcionamiento de procesos complejos y, en la medida de lo posible, predecir sus resultados.

Independiente de si se va a utilizar un enfoque inductivo o deductivo, el método científico debe seguir tres fases para obtener el tipo de conocimiento esperado (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994). Las fases y componentes de dicho método son las siguientes:

Fase 1. Planteamiento del problema.

- a) Percepción de un fenómeno para el que no dispone de conocimiento suficiente que permita su interpretación o resolución.
- b) Identificación y definición del problema, dificultad o necesidad que hay que resolver o abordar.

Fase 2. Construcción de un modelo de aproximación a la realidad.

- c) Planteamiento de hipótesis anticipando las posibles respuestas a dicho problema, dificultad o necesidad.
- d) Deducción de las consecuencias de las soluciones propuestas, formuladas de tal modo que puedan ser observadas y medidas.

Fase 3. Contrastación del modelo.

- e) Validación de las hipótesis mediante la recogida de datos.

Ahora, y tras esta introducción al método científico, es fácil ubicar el sentido de cada uno de los capítulos del TFG/M. Mientras que el capítulo de introducción (marco teórico y empírico) se ocupará de la fase 1, y los capítulos de resultados, y discusión y conclusiones se ocuparán de la fase 3, el capítulo de método se centrará en describir la fase 2.

Coherentemente con las fases del método científico descritas, el proceso general de investigación debe contener el planteamiento del problema, la revisión de la bibliografía (de ahí el capítulo dedicado a las bases de datos), redacción de hipótesis o preguntas de investigación, selección del diseño de investigación, definición de variables, selección de la muestra, etc. Algunos de estos elementos deberán aparecer, tal como veremos a continuación, en el apartado de método.

3. COMPONENTES DEL APARTADO DE MÉTODO

Los elementos que componen este apartado suelen ser siempre los mismos y sirven para describir claramente que se han cumplido los requisitos necesarios para que el tipo de conocimiento generado mediante la recogida de datos cumpla en gran medida los requisitos del conocimiento científico.

3.1. Contexto y participantes

Este subapartado sirve para describir claramente el entorno, la población y la muestra de la que se han obtenido los datos.

3.1.1. Descripción de la población

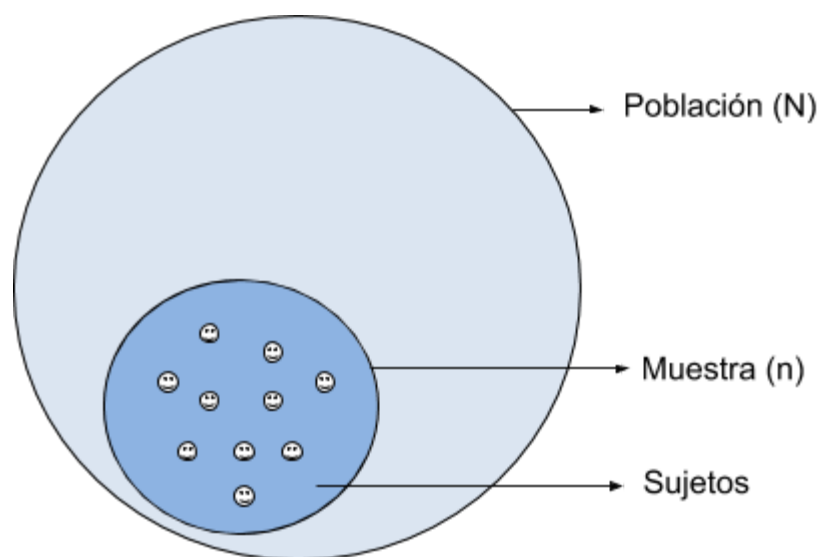
Es importante describir, en primer lugar, el entorno en el que se ha desarrollado la investigación. Por ejemplo, si ha sido en un colegio o en una asociación, o en un

grupo de varios colegios... Debemos describir diversos aspectos del entorno (e.g., localidad, entorno rural o urbano, tipo de barrio). Nosotros normalmente trabajaremos en escuelas o colegios, que debemos describir suficientemente (e.g., tipo de colegio –público, concertado, privado, niveles educativos que tiene, características socio-económicas de las familias).

Una vez descrito el contexto, debemos describir la población. La población “es el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno” (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994, p. 74) y, por lo tanto, deben reunir las características adecuadas para el recoger los datos objeto de estudio. Se representa por una N mayúscula. Ejemplos de poblaciones pueden ser “todos los alumnos/as de primaria del centro escolar X”, “todos los alumnos/as de primero de primaria del centro X”, “el aula X del centro X”.

De la población se extrae una muestra, que es una selección de casos tomados siguiendo un sistema específico de muestreo. Se representa por una n minúscula. La muestra está compuesta por sujetos de los que se obtiene información.

Figura 1
Población, muestra y sujetos.



Por ejemplo, de un colegio de 100 niños/as ($N = 100$) yo puedo haber tomado una muestra de 30 sujetos ($n = 30$), compuesto por 15 niñas y 15 niños.

3.1.2. Sistema de selección de la muestra

Es la forma en la que hemos obtenido el conjunto de sujetos de los que se han obtenido los datos. La selección de la muestra puede ser probabilística o no probabilística. Es decir, si se han podido elegir los sujetos que componen la muestra al azar o no. Normalmente, en investigación educativa trabajamos con grupos ya formados (e.g., grupo-aula, varias clases, un colegio), por lo que los muestreos suelen ser no probabilísticos. Al no ser el objetivo de este capítulo, no profundizaremos en esta cuestión si bien cabe indicar que cada sistema de selección de la muestra (i.e., probabilístico o no probabilístico) contiene varias técnicas de muestreo (e.g., aleatorio simple, sistemático, estratificado, por conglomerados, accidental, intencional, por cuotas).

3.1.3. Descripción de la muestra

Además del tamaño total ($n = x$ sujetos), cuando describamos la muestra hay una serie de características mínimas que debemos incluir (e.g., edad, género, nivel educativo) y otras que pueden depender de las características del entorno o del tipo de diseño de investigación o variables empleadas (e.g., cociente intelectual, media de calificaciones en x asignatura). En cualquier caso, las características que definen a una muestra suelen ser aquellas variables que denominamos demográficas y que se suelen incluir al inicio de los cuestionarios.

Ejemplo de descripción del Contexto y los participantes

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 48 familias (padres y madres principalmente, en algún caso hermanos), cuyos hijos/as acudían a un centro de formación e iniciación profesional perteneciente a una asociación pro-personas con discapacidad intelectual de la Comunidad Valenciana. Al tratarse de una muestra disponible, el procedimiento de muestreo empleado no puede considerarse aleatorio [...]. El contacto con las familias se realizó a través de sus hijos escolarizados en el centro. El número total de cuestionarios distribuidos fue de 70, si bien respondieron al

mismo 48 familias, dato que representa una tasa de respuesta del 68%. La edad de los respondientes oscilaba entre 24 y 69 años, con una media de 48 años ($DT = 7.60$). El 70% de los jóvenes con discapacidad sobre quienes respondieron los participantes eran varones y el 30% mujeres. Su edad oscilaba entre los 16 y los 26 años, con una media de 20 años ($DT = 2.82$). El nivel de desarrollo intelectual se distribuía de la siguiente forma: profundo (5%), grave (25%), moderado (23%) y leve (45%). Un 2% de los participantes no respondió a la cuestión del grado de retraso identificado en su hijo/a. Asimismo, 12 personas (25% de los respondientes) indicaron que sus hijos tenían otra discapacidad además de la intelectual. En el 37% de los casos se trataba de una discapacidad física, 27% visual, 18% auditiva y 18% una enfermedad mental.

Fuente: Gómez-Puerta y Cardona Moltó (2010, p. 73).

3.2. Variables e instrumentos

Este subapartado del método se centra en describir las variables que ha utilizado nuestra intervención o investigación y con qué instrumentos se han medido, o bien qué instrumentos se han utilizado en la intervención y la medición.

3.2.1. Definición de las variables

Cuando hablamos de variables nos referimos a aquellos elementos que vamos a medir. Se llaman variables puesto que son conceptos o características que pueden variar, aumentar o disminuir, ser mayores o menores. Las variables se pueden clasificar atendiendo a diferentes criterios (e.g., según su escala de medición, según su función en el estudio). Esta es una cuestión compleja en la que no nos extenderemos demasiado, destacando únicamente aquellos aspectos relacionados con las variables que más suelen aparecer en las TFG/M.

Al definir una variable debemos realizar siempre una definición constitutiva y una definición operativa. La definición constitutiva ofrece el concepto claro de a qué

nos referimos con esa variable. La definición operativa indica los procedimientos seguidos para medirla (Cardona, 2002).

Ejemplo de definición de variables

Variable	Def. constitutiva	Def. operativa
Cociente intelectual	Nivel de inteligencia del niño/a	Puntuación en la Escala de Inteligencia de Weschler para niños/as (WISC-V).
Atención selectiva	Capacidad para la discriminación de los estímulos visuales	Puntuación en la escala de atención D2.

Un aspecto que sí cabe resaltar es la función que pueden desempeñar estas variables en cuanto a su papel en el estudio. Así, podemos disponer de variables independientes y dependientes.

- a) *Variable independiente*. Es la variable que predice, resulta una influencia, o causa los resultados.
- b) *Variable dependiente*. Es la variable que recibe la influencia o se ve afectada por la variable independiente.

En el ámbito educativo suelen actuar como variables independientes algunos elementos como podrían ser la metodología docente, un programa de enseñanza específico, la aplicación de actividades de mejora del clima de aula, etc. Ejemplos de variables dependientes típicas en educación podrían ser el rendimiento académico, actitudes y valores del alumnado, mejora de la convivencia en el centro, etc. No obstante, el que una variable actúe como independiente o dependiente no es algo fijo, y dependerá del diseño de la investigación.

En educación hay diseños en los que no se manipulan las variables independientes (e.g., los diseños cuantitativos no experimentales) sino que sólo se miden las variables dependientes. Este es el caso típico de los diseños de encuesta.

3.2.2. Instrumentos de recogida de datos

Existen múltiples instrumentos de recogida de datos: registros de observación, cuestionarios, pruebas e inventarios estandarizados (comercializados), entrevistas, escalas para medir actitudes... (Albert, 2007, cap. 4). Estos pueden ser comercializados (o disponibles por los propios autores) o bien de elaboración *ad hoc* para la investigación. En cualquier caso, cabe recordar que el instrumento debe servir para medir aquellas variables que hemos determinado que forman parte del estudio.

- a) Registros de observación y rúbricas. Para la comprensión y el diseño de registros de observación o rúbricas, se aconseja la consulta de los apuntes de la Asignatura *Observación, evaluación e innovación en la Educación Infantil* (Lledó, n.d.), disponible en la copistería de la Facultad.
- b) Diseño y pase de cuestionarios. Para una mejor comprensión del proceso de elaboración e investigación mediante encuesta, se aconseja la consulta del capítulo 7 del libro de Cardona (2002) o bien el capítulo 4 de Albert (2007).

Resulta clave que el alumno se apoye en su tutor/a en el proceso de elaboración del instrumento de recogida de datos, ya que es un elemento clave del trabajo a realizar.

En ocasiones, en lo relativo a instrumentos también deberemos describir aquellos elementos que podemos haber utilizado como variables independientes en algunos estudios como, por ejemplo, programas formativos específicos, aplicaciones o programas de *software* determinados, etc. No obstante, estos elementos suelen aparecer más frecuentemente en el apartado de procedimiento.

Recuerde. Los instrumentos de recogida de datos deben aparecer como un anexo del trabajo.

3.3. Procedimiento

En el procedimiento de intervención/investigación debemos describir con precisión la forma en que se ha realizado esta labor y debe contener, como mínimo, los siguientes contenidos.

3.3.1. Diseño de investigación / intervención

Debemos especificar cuál ha sido el diseño de la investigación/intervención realizada, indicando el enfoque, método y diseño. De acuerdo con Arnal, del Rincón y Latorre (1994) existen tres enfoques de investigación educativa: (1) cuantitativa, (2) cualitativa, y (3) orientada a la decisión y cambio de la práctica educativa. Este aspecto refleja contenidos que pueden ocupar uno o varios manuales para su adecuado desarrollo. Por tanto, supera el objetivo instrumental de este capítulo. En este sentido, el alumno/a debe ampliar por sí mismo/a dichos contenidos para poder comprender mejor su sentido.

3.3.1.1. Enfoque cuantitativo

Atendiendo a lo indicado por Albert (2007), el enfoque cuantitativo se orienta a explicar, predecir o controlar fenómenos mediante la medición de fenómenos que transforma en datos cuantitativos, que suelen ser procesados mediante sofisticados programas estadísticos informáticos (el más común y conocido es el *Statistical Package for the Social Sciences* [SPSS]). En este caso, se establecen hipótesis que, mediante la obtención y análisis de datos, se tratan de confirmar o rechazar. Es el enfoque tradicional de la ciencia y el aún percibido como más prestigioso. Contiene el método experimental, el método cuasi-experimental y el método no experimental.

El **método experimental** se caracteriza por (a) la manipulación de una o más variables independientes (VI), (b) la medición de una o más variables dependientes (VD), (c) la selección de la muestra al azar, y (d) un elevado control de la validez interna del experimento.

Los diseños típicos desde este enfoque podrían ser:

- a) *Diseño con posttest únicamente y grupo de control.* Consiste en la realización de un experimento donde hay un grupo experimental (en el que se aplica la VI) y otro control (donde no se aplica la VI o se aplica otra diferente) y se miden los resultados únicamente al final.
- b) *Diseño con pretest y posttest, y grupo de control.* A diferencia del anterior, en este caso se mide antes de la realización del experimento y también después. Permite establecer el punto de partida en ambos grupos y los cambios realizados por separado en cada grupo tras las intervenciones realizadas.

El **método cuasi-experimental** cumple los mismos requisitos que el anterior, con la diferencia de la selección y asignación de la muestra a los grupos, que no se realiza de forma azarosa. En este caso se suele partir de grupos ya formados, normalmente grupo-clase. Además de los dos anteriores (sin elección al azar la muestra), un diseño típico dentro del método cuasi-experimental sería el *diseño sin grupo control*. Se puede realizar de dos maneras:

- *Diseño sin grupo control de grupo único.* Se dispone de un solo grupo de respuesta. La intervención se puede realizar mediante *diseño de un solo grupo con tratamiento y control* (se alterna intervención y medida, partiendo de un pretest y finalizando con un posttest) o bien mediante diseños de tratamientos repetidos. En este segundo caso, se realiza un pretest, la intervención, y el posttest. Entonces deja de realizarse la intervención (aplicación de la VI). Posteriormente, se inicia un segundo ciclo y se vuelve a medir. Sólo tiene sentido cuando el tratamiento genera un efecto transitorio y no acumulativo o sumatorio, ya que se distorsionarían los datos.

En el **método no experimental** (también denominado *ex post facto*) el investigador/a no tiene control sobre la/s VI debido a que ya han ocurrido o a que no son manipulables (e.g., el divorcio de los padres, ser hijo/a único). Tampoco puede seleccionar la muestra al azar o asignarla a grupos determinados. En este caso, lo que se hace es medir diversas variables y establecer relaciones entre ellas (sin intervención directa). En este sentido, el investigador es un observador de la realidad, en la que analiza diversos fenómenos intentando comprender en qué forma interactúan las variables. Este tipo de método es el más común en educación, debido a la dificultad para realizar experimentos o cuasi-experimentos. Los diseños típicos en este caso son los siguientes:

- a) *Diseño transeccional exploratorio*. Consiste en describir un fenómeno en un momento determinado. Se denomina exploratorio ya que se suele realizar cuando no se sabe nada sobre esta cuestión y se “explora” inicialmente su situación. Suelen ser la base para otros estudios posteriores.
- b) *Diseño transeccional descriptivo*. A diferencia del anterior, en este caso se describe la presencia o incidencia de una variable en un determinado contexto. Se sabe más del tema, en ese sentido no es exploratorio. Por ejemplo, expectativas laborales del alumnado al finalizar los estudios de secundaria.
- c) *Diseño transeccional correlacional-causal*. Estos estudios se centran en analizar las relaciones entre variables. Pueden analizarse en un doble sentido. En el primer caso, correlacionar implica que cuando una variable varía la otra también lo hace (puede aumentar o disminuir cuando la otra variable hace lo propio) (e.g., relación entre la autoestima y el rendimiento académico). En el segundo caso, busca establecer relaciones causales (causa-efecto) (e.g., incidencia del divorcio de los padres en el rendimiento académico del alumno/a). Como reflexión final en estos diseños, cabe resaltar que “la causalidad implica correlación, pero no toda correlación significa causalidad” (Albert, 2007, p. 93).

3.3.1.2. Enfoque cualitativo

A diferencia del enfoque cuantitativo, el enfoque cualitativo se orienta a comprender la realidad desde la propia perspectiva de los sujetos, dándoles voz y

describiendo sus comportamientos, actitudes, creencias, etc. desde su propio punto de vista. No busca generalizar los resultados o establecer leyes, sino comprender en profundidad un fenómeno desde la perspectiva de las personas implicadas. Los instrumentos de recogida de datos suelen ser la observación participante, la entrevista en profundidad o los grupos de discusión. El análisis de la información, de corte diferente al cuantitativo, se puede realizar también mediante programas informáticos como NVivo, NUDIST o ATLAS.ti. Incluye métodos de orientación interpretativa (e.g., fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico), de investigación etnográfica, y el estudio de casos. De cara a este trabajo, el diseño más común suele ser el estudio de casos.

El **estudio de caso** suele consistir en el análisis de un único alumno/a, un programa de enseñanza, un colegio, una situación particular... En ese sentido es único ($N = 1$ y $n = 1$). No obstante, el diseño es flexible y permitiría también el análisis de varios casos similares (e.g., $n = 3$).

Los procedimientos de diseño de la investigación cualitativa difieren significativamente de los empleados en el enfoque cuantitativo. En este sentido, se aconseja consultar la obra de Rodríguez, Gil y García (1997) para abordar con una mejor base el procedimiento de investigación.

3.3.1.3. Enfoque orientado a la decisión y cambio en la práctica educativa

Este enfoque está muy centrado en la práctica educativa y suele partir de los propios docentes, en muchos casos. Se orienta a la toma de decisiones sobre cómo mejorar la práctica educativa. Desde este enfoque pueden desarrollarse métodos como la investigación evaluativa (i.e., evaluación de programas, centros y profesores) o la investigación-acción (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994).

- a) *Investigación evaluativa*. Suele orientarse a la evaluación de programas, centros y profesores. Consiste en un proceso sistemático de recogida de información sobre el diseño, puesta en marcha y resultados de un programa educativo, de un centro escolar, o incluso la evaluación del desempeño docente. De nuevo, este diseño tiene sus peculiaridades y debe conocerse en profundidad para

poderse aplicar adecuadamente. Para ampliar conocimiento sobre él se recomiendan la obra de Pérez Juste (2006) o bien de Medina y Villar (1995).

b) *Investigación-acción*. Es una metodología basada en la posición activa del docente del aula como investigador/a de su propia práctica y la toma de decisiones para su mejora. El ciclo de fases en bucle de la investigación acción es el siguiente:

1. Analizar nuestra práctica.
2. Identificar un aspecto a mejorar.
3. Imaginar una posible solución o alternativa que mejore la situación de partida.
4. Poner en marcha esa situación en la práctica educativa.
5. Registrar los cambios que se producen tras la nueva introducción de este cambio.
6. Si es necesario, modificar el plan en función de los resultados que se están logrando y continuar la acción.
7. Controlar la acción de nuevo tras la introducción de los cambios (registrar).
8. Evaluar la acción modificada y ver si los cambios logrados son los deseados; en caso contrario, volver al punto 6 cíclicamente hasta lograr resultados satisfactorios. En caso de lograrse, se volvería al punto 1 con un nuevo aspecto. Es un bucle que no debería terminar, con el fin de mejorar activamente la práctica educativa.

De cara al TFG/M, bastaría con realizar un único ciclo completo. Para ampliar los conocimientos sobre la investigación-acción se recomienda, entre otros, la obra de Latorre (2005).

3.3.2. Aspectos éticos aplicados

Este es un aspecto que suele pasarse por alto, pero que resulta clave. Todo lo que hagamos debe encontrarse salvaguardado por una serie de principios éticos que comprometen tanto al investigador como al investigado (e.g., no sesgar resultados, respetar el anonimato de los participantes, no acceder o difundir información confidencial sin los permisos adecuados, recoger el consentimiento de participación e

informar sobre los fines de la investigación). En el informe del trabajo deben reflejarse qué principios se han salvaguardado y cómo se ha conseguido.

Para comprender y ampliar este conocimiento se recomienda la consulta del documento online elaborado por Buendía y Berrocal (n.d.).

3.3.3. Descripción del procedimiento seguido

Se debe explicar el procedimiento de forma clara y concisa, de tal modo que si otro educador o investigador quisiera replicar el estudio, pudiera realizarlo sin dudar. Consiste en describir paso a paso lo que hemos hecho para realizar la intervención y/o recogida de datos. Resaltamos algunos elementos que no debes olvidar en este apartado:

- Cómo se accedió a la muestra. Cuándo se hizo.
- Cuándo se inició, cuándo se finalizó el proceso de intervención/investigación.
- Si se entregaron o realizaron instrucciones, describirlas (y anexarlas).
- Duración concreta del programa de intervención (en su caso): horas, días, semanas, meses... Si se han realizado manipulaciones de variables independientes (e.g., aplicación de un programa formativo, realización de una innovación metodológica en el aula) se deben describir y especificar su contenido para que sea comprensible en qué ha consistido. En caso necesario, pueden incluirse partes de estos programas (o un esquema del programa completo) en los anexos del trabajo.
- Si se distribuyó en mano o por Internet, tiempo otorgado para la respuesta al cuestionario (en su caso). También se debe reflejar e interpretar la tasa de respuesta a ese cuestionario (% de personas que respondieron del total que podían hacerlo).
- Criterio seguido para asignar los sujetos a los grupos (si se realizó una investigación con varios grupos, uno experimental y uno control, o con dos tipos diferentes de intervenciones...).
- Si se emplearon algunos materiales específicos (e.g., móviles, tabletas, software), citarlo y describir cómo se utilizó.

- A veces se cierra este apartado con el plan de análisis de los datos o bien puede aparecer esta información en el inicio del capítulo de resultados, siendo este aspecto discrecional.

Por lo tanto, y como conclusión al procedimiento, recuerde que consiste en “indicar lo que hicieron los investigadores y lo que sucedió a los participantes” (Albert, 2007, p. 262).

4. A MODO DE RESUMEN

Por tanto, y como puede observarse, el apartado de método del trabajo resulta un elemento clave, casi la piedra angular del trabajo, ya que es el que demostrará si hemos trabajado o no con el suficiente rigor científico y profesional. Por ello, debemos cuidar mucho su elaboración y redacción de cara a que quede adecuadamente plasmado, si bien esto debe hacerse de forma sintética (brevemente).

A modo de resumen y síntesis de lo explicado a lo largo del capítulo, realizamos un esquema del apartado de método:

Figura 2

Esquema de contenidos del apartado de método

4. Método

4.1. Contexto y participantes

- Descripción del contexto y la población.
- Sistema de selección de la muestra.
- Descripción de la muestra.

4.2. Variables e instrumentos

- Definición de variables.
- Descripción de los instrumentos de recogida de datos.

4.3. Procedimiento

- Identificación del diseño de investigación.

-
- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Aspectos éticos desarrollados.- Descripción del procedimiento seguido en la investigación. |
|---|

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Gómez, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Arnal, J., del Rincón, D., y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Buendía Einsman, L. y Berrocal de Luna, E. (n.d.). La ética de la investigación educativa. Disponible en: <https://goo.gl/nwMZ9s>. Fecha de consulta: 03/11/2017.
- Cardona Moltó, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación*. Madrid: EOS.
- Gómez-Puerta, M. y Cardona Moltó, M. C. (2010). Percepciones y actitudes de los padres acerca de la discriminación de sus hijos por razón de discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad*, 4(1), 73-88.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lledó Carreres, A. (n.d.). *Observación, evaluación e innovación en la Educación Infantil*. Documento no publicado (disponible en copistería).
- Medina, A. y Villar, L.M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, , G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.